

## 米国大学におけるラーニング・コミュニティおよびティーチング・コミュニティ — ニューヨーク州の3大学の事例から —

劉 卿美<sup>\*1</sup>・橋本 優花里<sup>\*2</sup>・川越 明日香<sup>\*3</sup>・橋本 健夫<sup>\*4</sup>

<sup>\*1</sup>長崎大学言語教育研究センター <sup>\*2</sup>福山大学人間文化学部

<sup>\*3</sup>長崎大学大学教育イノベーションセンター <sup>\*4</sup>関西国際大学教育学部

### Learning Communities and Teaching Communities in U.S. Universities - Three Cases from New York -

Kyonmi YOU<sup>\*1</sup>, Yukari HASHIMOTO<sup>\*2</sup>,  
Asuka KAWAGO'E<sup>\*3</sup>, Tateo HASHIMOTO<sup>\*4</sup>

<sup>\*1</sup> Center for Language Studies, Nagasaki University

<sup>\*2</sup> School of Human Cultures and Science, Fukuyama University

<sup>\*3</sup> Center for Educational Innovation, Nagasaki University

<sup>\*4</sup> Faculty of Education, Kansai University of International Studies

#### Abstract

Recent reform in Japanese higher education requires students' active learning. However, most higher education institutions in Japan have yet to develop the appropriate communities where the students collaborate with each other, get sufficient support, and engage to their learning. The authors, therefore, looked to the development of a learning community and a teaching community in U.S. universities, and sought to find inspiration from the well-established practice of their communities. Three Universities around New York (Wagner College, GCC, and SUNY) that are renowned for their effective curriculum and unique practice of the communities were visited in March, 2015, and the results of the hearings are hereby presented. Focusing specifically on general education, implications pertinent to facilitate students' active learning are discussed.

Key Words : learning community, teaching community, general education,  
learning outcomes

#### 1. はじめに

ITの発達や国境を越える物流を基軸とする経済の急速な発展は、市民に社会の国際化を促すとともに、グローバルな視点や感覚を備えた人材育成の必要性を強く訴えかけている。その期待を一身に受けているのが大学である。産業革命以降の社会は専門知識を持った多くのリーダーを必要とし、その育成を大学に求めた。大学はその要求に

応えるために、学ぶ意欲の高い学生を集めて鍛え、社会に有能な人材として送り出してきた。特に、日本の近代化にあたっては、大学の果たしてきた役割は大きい<sup>1)</sup>。

しかし、少子化が進む日本社会では、激しい競争を経ずとも大学への入学が可能になった。このために、学ぶ意欲の低下や希薄化が起り、大学は従来の教育を踏襲するだけでは、社会の付託に応

じることが難しくなった。この状況を打破し、将来社会のリーダーを着実に送り出せる大学を目指す動きが、昨今の大学教育改革である。

その中で、学生たちが主体的に学ぶことが大学の目標達成には欠かせないとの主張から、授業方法としてのアクティブラーニングが注目されている<sup>2</sup>。また、授業実践から著者らは、学生主体の授業を行うためには、彼らに納得感を与えることが必要であるとの指摘も行ってきた<sup>3</sup>。ただ、授業改善を進める中で出現する課題もある。それは、多様化していく学生たちが主体的に学ぶためには、授業改善という教員個人の視点だけで良いのだろうかということである。

様々な議論の中で、「1人の教員による1つの授業、そして、その改善」という発想から脱却することが必要ではないかと考えるようになった。振り返れば、教育は組織で行うものである。であるならば、教員団による学修グループへの働きかけによる改善がなされなければ、教員個人の授業改善は単発に終わり、改革の目的は達せられないことになる。

この考えを取り込んだ形で、長崎大学の教養教育の改革が行われた。従来のリベラルアーツ科目の履修に変えて、履修すべき科目群からなるモジュール科目への履修に切り替えたのである。ここでは、一定の学生たち（ラーニング・コミュニティ）を一定の教員団（ティーチング・コミュニティ）が、1年半にわたって教育するのである。この中で、両コミュニティで意見交換が進み、従来に比べ、より主体的な学修が成立するとの予測がなされた。しかし、教員の忙しさや学生の多様化などによって、その目的は十分に達せられていない。そこで、ラーニング・コミュニティとティーチング・コミュニティに関する先行実践を調査し、今後の教養教育の改善に生かそうと考えた。

## 2. ワグナー大学 (Wagner College)<sup>4</sup>

- ・所在：ニューヨーク州スタテンアイランド市
- ・学生数：2,231 (学部生 1,823)
- ・常勤教員数：108
- ・学生教員比：15:1

### 2.1 大学の概要・特徴

ワグナー大学の設立は1883年である。スタテンアイランド内の海を見下ろせる小高い丘に位置する(図1)。ワグナー大学については、前報に引き続き、2度目の訪問である。以下、前報を補足する事項について記述する<sup>5</sup>。

学部生のうち、6割を女性が占める。また、学生の8割がキャンパス内外の学生寮(図2)、または大学が提携する住宅に住んでいる。ワグナー大学で最も学生数が多い専攻は、生物学・生物医学であり、次いで視覚芸術・舞台芸術である。視覚芸術・舞台芸術については、ブロードウェイが近いことから大学としても力を入れており、学生にも人気の専攻となっている(図3)。ワグナー大学のクラスサイズは6割が20人以下と、小さい。



図1 訪問時のワグナー大学



図2 学生寮内部

### 2.2 教養教育カリキュラム

前報で示されたように、ワグナー大学の教養教育カリキュラムは、実学的なりベラルアーツ (practical liberal arts) を標榜する Wagner Plan に特徴がある。Wagner Plan において強調される実学的なりベラルアーツとは、ニューヨーク市に隣接するという地形的利点を生かした経験的な学修と複数の専門分野にまたがった学修であり、Wagner

Plan 内のラーニング・コミュニティや省察型チュートリアル (Reflective Tutorial) に反映される。

教養教育科目の必要科目数について、表 1 に示した。いずれの科目群においても、ナンバリングによって履修すべき科目が指定(例: 数学の場合、数学 110 あるいはそれ以上のレベル)されている。



図 3 大学内にある劇場

表 1 ワグナー大学の教養教育における必要科目数

科目群	内容	必要科目数
基礎科目	ライティング、数学、スピーチ、コンピューター	2 年次までに 3~4 科目を履修
異文化理解	米国の多様性を扱う科目、国際的視点を扱う科目	2 科目
省察型チュートリアル	初年次と 4 年次のラーニング・コミュニティと連動する。	2 科目
ラーニング・コミュニティ	初年次、2 または 3 年次、そして 4 年次の 3 つのラーニング・コミュニティ	3 科目
専門的視点 (Disciplinary Perspectives)	人文(英語、外国語、歴史など)、社会(経済、政治学、心理学など) 自然(実験科学、生物学、化学)、芸術(絵画、音楽、演劇、学際的学修 (Multidisciplinary studies など)	人文と社会は 3 科目ずつ、自然と芸術は 2 科目ずつの合計 10 科目

Wagner Plan の中心は、初年次、2 または 3 年次、そして 4 年次に実施されるラーニング・コミュニティである。以下では、教養教育の位置づけとし

て、前報にて記述されている内容を再掲しつつ、初年次のラーニング・コミュニティの特徴をまとめたい。ラーニング・コミュニティから派生したティーチング・コミュニティについて言及する。そして、特色あるプログラムとして、ワグナー大学が新しい取り組みとして行っている、地域に開かれた生涯学習についてまとめる。

### 2.3 ラーニング・コミュニティ

初年次教育として、異なる分野の 2 つの教養教育科目と省察型チュートリアルを組み合わせ、少人数によるコミュニティでの体験型学修を行う。テーマは、各教養科目を担当する教員間で調整される。体験型学修のタイプとしては、サービス・ラーニング、フィールドトリップ、参加型学習、コミュニティ・リサーチの 4 つがある。省察型チュートリアルでは、主にライティングの指導が行われる。1 つのラーニング・コミュニティは 30 人前後であり、体験型学修は最初のセメスターにおいて 30 時間行われる。

初年次のラーニング・コミュニティのテーマの一例としては、英語学科の教員と美術史の教員が協働し、マンハッタンの美術館への 30 時間のフィールドトリップを行い、機関が文化をどのように創造しているかということについて学ぶなどがある。これまでも地域の経済開発センターと協働し、ある地域でのニーズを掘り起こす調査を行ったり、スタテン島内での地域によるエネルギーの使われ方の違いを調べるなどの体験型学修が行われてきた。2015 年度のテーマについては、ホームページに記載されている<sup>6</sup>。体験学習後、学生は学外で学んだことを教室内に持ち帰り、学んだことや学修の意義などを文章にまとめていく。

### 2.4 ティーチング・コミュニティ

初年次のラーニング・コミュニティでは、全く異なる学科の教員がペアとなる。常にとは限らないが、ベテランの教員と経験が浅い教員がペアになることによって、経験が浅い教員は、ベテランの教員から様々なスキルを学ぶことができるという。また、教員間での情報交換は密であり、特に、初年次のラーニング・コミュニティ担当者は定例のミーティングを設け、互いの授業内容や教授法について対話している。つまり、学生のラーニン

グ・コミュニティでの指導を通じて、教員のティーチング・コミュニティが作り上げられているのである。

## 2.5 特色あるプログラム

ワグナー大学では、新たに生涯学習学科を設け、子どもから大人までの生涯学習プログラムを提供している。この背景には、伝統的な4年間の教育だけでなく、より専門性の高いあるいは地域のニーズにマッチした教育を提供することで、個人の生涯にわたる学習を促進しようとする姿勢がある。子どもや10代を対象としたプログラムでは、時間管理の方法といった生活に直結するようなプログラムから、ゲームのプログラミングや演劇といった専門性の高いものまで用意されている。また、大人のプログラムにおいても、パソコンの使い方といった教養レベルのスキルの獲得から、弁護士の業務を支援するパラリーガルのようなある種の資格の取得、あるいは医療事務などの専門的スキル取得のプログラムまで、幅広く提供されている。したがって、ワグナー大学で提供される生涯学習プログラムは、ある科目の単位履修を目指すというのではなく、キャリアアップやスキルアップの性格が強いといえよう。そして、このような幅広い年齢層への教育の提供は、個々の知識やスキルの進展、そして学びの持続力のみならず、地域全体の教育力の底上げに貢献しているのではないだろうか。

## 3. グットマン・コミュニティカレッジ

(Stella and Charles Guttman Community College, GCC)

- ・所在：ニューヨーク州ニューヨーク市
- ・学生数：691
- ・常勤教員数：852
- ・学生教員比：15:1

### 3.1 大学の概要・特徴

グットマン・コミュニティカレッジは、ニューヨーク市立大学(The City of University of New York, CUNY)の7番目のコミュニティカレッジとして設立された。大学名に冠した Stella and Charles Guttman 基金から2,500万ドルの寄付を受け、2012年8月にマンハッタンに開校された。学校設立の計画がスタートしたのは、2008年2月のことであ

る。背景にあったのは、3年以内で卒業する学生が5人に1人という、コミュニティカレッジにおける卒業率の低さであった。このような低い卒業率は、リテンション率を引き下げる原因となっていた。つまり、在籍期間が長引き、州および連邦奨学金の支給が停止された学生たちは、学費を稼ぐために働くようになる。結果、学校ではパートタイム就学へ転じ、さらにはドロップアウトしてしまうという。

グットマン・コミュニティカレッジは、2008年の秋、学校設立のためのコンセプト・ペーパーを出した。この中で、低いリテンション率および卒業率の改善に取り組むとして、4つのカリキュラム・コンセプトを打ち出した。一つ目は、初年次において、単一のコア・カリキュラムを提供することである。学生にとって科目選択の余地はない。正課外(単位を付与しない)のリメディアル科目も提供しない。自由に科目を選ぶカリキュラム(cafeteria approach、consumer approach)では学生は学べない。少ない選択枝において人は前に進められる、と言った大学関係者の言葉は印象的であった。

二つ目は、セメスターを2つに分割することである。第1セメスターを秋Ⅰ(12週)と秋Ⅱ(6週)に、第2セメスターを春Ⅰ(12週)と春Ⅱ(6週)に分けた。学生たちはⅠでコア・カリキュラムを履修する。Ⅰ(12週間)で単位を修得できた学生は、Ⅱ(6週)で追加の科目を履修できる。一方、単位を修得できなかった学生は、Ⅱ(6週)の期間まで延長して履修する。つまり、学修の遅れを取り戻す機会を与えるのである。

三つ目は、初年次の段階から、実世界の職場(work-place)に触れる機会を与えることである。そして四つ目は、ラーニング・コミュニティを全面的に推進することであった。このことについては後述することにする。以上の4つのカリキュラム・コンセプトのもと、グットマン・コミュニティカレッジは、入学生全員に対し、初年次の1年間、フルタイム就学を義務付けた。

### 3.2 教養教育カリキュラム

初年次に提供されるコア・カリキュラムは、以下の3つの科目(群)で構成される。

表2 初年次コア・カリキュラム

第1 セメスター・秋 I	第2 セメスター・春 I
City Seminar I	City Seminar II
Critical Issues	Critical Issues
Quantitative Reasoning	Quantitative Reasoning
Reading & Writing * Studio	* Studio
Ethnographies of Work I * LABSS	Ethnographies of Work II * LABSS
Statistics	Composition I

コア・カリキュラムは学際的な学修を目指し、異分野の教員団（4～5名）がチーム・ティーチングで授業を行う。クラス規模は25名である。これは後述するラーニング・コミュニティのハウス（house）を3つの小グループ（cohort）に分けて作られる。

初年次コア・カリキュラムでは City Seminar I（3単位）と City Seminar II（3単位）が最も重要な柱である。ここでは学生たちが学修にインゲージすることが重要であるとし、学生たちにとって意味のあるテーマ、学校が所在するニューヨーク市と密接に関連したテーマが取り上げられる。たとえば、2012年度入学生を対象にした City Seminar I では消費・ゴミ・リサイクル・持続可能性が、City Seminar II では移民がテーマとなった。

Ethnographies of Work (EoW) は、前述した三つ目のカリキュラム・コンセプト、つまり初年次の段階から、実世界の職場（work-place）に触れる機会を与えるというコンセプトを実現する科目である。EoW I で様々なキャリアについて調べ、EoW II では、将来のキャリア・パスに焦点をあて、さらに調査を深めることになる。学生たちは、実際の仕事に触れながら、自身のキャリア・パスについて探求する機会を持つ。

### 3.3 ラーニング・コミュニティ

ラーニング・コミュニティは、カリキュラム構想の段階からコア・カリキュラムの重要なコンセプトの一つとして位置付けられた。初年次学生300名は4つのグループに分けられる。学力によるレベル分けはしない。この75名の学生グループ

がハウス（house）と呼ばれ、ラーニング・コミュニティとしての機能を持つ。

入学前の8月、Summer Bridge Program（3週間）が開かれる。単位は付与されないが、入学予定者全員に参加が義務付けられている。ここで学生たちは、ハウスのメンバーと初めて対面し、協働しながらミニ・プロジェクトを遂行する。成果物をもとに、全員がeポートフォリオを作成する。教員によるフィードバックを受ける。この過程の中で、ラーニング・コミュニティとしての協働意識を高めるのである。

各ハウスには、Student Success Advocate (SSA) と呼ばれるアカデミック・アドバイザーが1人ずつ付く。学生たちは入学後1年間、毎週1回（90分）、SSA が主催する advisement session に出席しなければならない。Learning About Being A Successful Student (LABSS) と呼ばれるこのセッションは、コア・カリキュラムの EoW に付随するものとして、初年次の学生全員に参加が義務付けられている。SSA は、LABSS を通し、学生たちの学修習慣、専攻選択、キャリア・プランを支援する。

この他に学生たちは、メンターによる支援を受ける。ピア・メンターは、2年次以降で応募し、面接などを通して採用される。訪問時は53名のピア・メンターが活動していた。ピア・メンターの種類と活動内容は、以下の通りである。

表3 ピア・メンター

種類	活動内容
Admissions & Access	アドミッション・イベント開催
Peer Mentor (AAPM)	Summer Bridge Program 参加
Leadership & Service	学生イベント開催
Peer Mentor (LSPM)	LABSS 補助
Academic Success	Studio セッション開催
Peer Mentor (ASPM)	Meet-Ups 開催 授業参加

AAPM は学生たちが最初に出会うメンターである。日本でいうオープンキャンパス関連のイベントに参加し、入学希望者に対する学校説明や学校案内を担当する。また、教員や SSA とともに

Summer Bridge Program に参加し、大学生活へのスムーズな移行ができるように、ガイダンスを行う。LSPM は Art at Guttman、Unity Fest など、学生のためのイベントを企画・主催する。また、前述した LABSS に参加し、SSA を補助する。

ASPM は Graduate Coordinator とともに、Studio と呼ばれるセッションを週 1 回 (90 分) 開く。Graduate Coordinator は CUNY の大学院生で構成される。ライティングやランゲージ・スキルなど、アカデミック・スキルに焦点をあてた支援を行う。Studio への参加度は City Seminar の成績評価に反映される。一方、ASPM が主催する Meet-Ups は、自発的に参加するグループ・スタディである。月曜日から金曜日まで、1 日に 2~8 のスタディが開かれていた。代数、生物、化学、微積分、ライティング、統計のスタディがある。1 回のスタディの時間は 90 分である。この他に ASPM は、初年次で履修した授業に参加し、支援する (単位は付与されない)。

メンターとしての仕事は週に 12 時間であり、報酬が支払われる。ピア・メンター専用の部屋があり、2~3 名のメンターが待機していた。メンター・トレーニングは 8 月 (2 週間) に開かれる。この Mentor Leadership Development (MLD) への参加に対しても、報酬が支払われるという。この他 4 回のワークショップがある。これらのトレーニングでコーチングの役割を担うのは、1 年以上ピア・メンターとしての経験を積み、優秀なメンターの中から選抜された Lead Peer Mentor (LPM) である。LPM は、週 1 回のミーティングを開くとともに、学生に対するメンター活動も行う。

### 3.4 ティーチング・コミュニティ

インストラクショナル・チーム (instructional team) と呼ばれるティーチング・コミュニティは、コア・カリキュラムを担当する教員、つまり Critical Issues、Quantitative Reasoning、Reading & Writing、EoW を担当する教員 4 名に、アカデミック・アドバイザーの SSA、図書館司書、メンターの Graduate Coordinator が加わって構成される。グットマン・コミュニティカレッジでは学部の枠組みがなく、教員は大学全体として採用される。教員とスタッフの区分けもできるだけ無くし、教員、

スタッフ、メンターが密に連携しながら、学生を支援する仕組みとしていた。

インストラクショナル・チームは 1 つのハウス (75 名) を担当する。週 1 回ミーティングを開き、学生たちの状況を学修面からだけでなく、生活全般から確認する。学校関係者は、学生一人ひとりを把握し支援している、と自信を持って言っていた。ミーティングで交換された情報を踏まえ、レッスン・プランを調整する。また図書館司書は、学修に必要なリソースを把握し、必要に応じ、学生を対象にしたワークショップ、たとえば論文引用の仕方、参考文献の示し方に関するワークショップを企画するという。チーム・リーダーは学務担当副学長 (provost) に活動報告を提出する。

さらにインストラクショナル・チームは、Guttman Learning Outcome (GLO) に基づき、年に 2 回、成果評価を行なう。セメスターの途中で行われる評価 (2 日間) においては、それまで得られた学修成果を確認し、到達目標の達成に向けて必要な措置を話し合う。年度末の評価では、学生たちの e ポートフォリオを精査する。1 日あたり 20~22 名の e ポートフォリオが対象となり、10 日間で計 150~200 名の e ポートフォリオが評価される。

このようなグットマン・コミュニティカレッジの取組みは、卒業率の向上につながっている。2012 年度入学生の 4 分の 1 強にあたる 80 名が 2014 年 8 月、最初の卒業生として輩出された。

## 4. ニューヨーク州立大学・コイルセンター (Collaborative Online International Learning Center, COIL Center)

- ・所在：ニューヨーク州ニューヨーク市
- ・SUNY 内の加盟数：24 キャンパス
- ・グローバルパートナーネットワーク数：22 大学

### 4.1 センターの概要・特徴

ニューヨーク州立大学 (The State University of New York, SUNY) は、ニューヨーク州全域で 64 キャンパスから構成されている。学科数は約 6,000、学生数も 40 万人を超える全米有数の巨大大学群である。それらの大学と海外の大学を e-learning で結ぶ役割として SUNY コイルセンターがある。

2002年に現コイルセンター長である Jon Rubin 氏が COIL ( Collaborative Online International Learning) をスタートさせた。2004年には、国際プログラムのオフィス (The Office of International Programs, OIP) と SUNY システムの学修環境のオフィス (Office of Learning Environments, OLE) が SUNY を通じて国際的な次元でより多くのオンライン科目を開発するために、クロスナショナル・プロジェクト (The Cross National Project, CNP) を開始した。SUNY では、海外のパートナー校の科目と、SUNY で開講される科目を組み合わせ、チームになる科目を開発し、両方の学生を登録し、担当教員が連携して科目を考えるという工程を踏む。

2006年にパーチェス大学内にコイルセンターを設立した後は、2010年にニューヨーク市内に移転をした。

#### 4.2 カリキュラム

COIL は、Facebook や Skype などの ICT を用いて、世界中で開講している授業と連携をし、国内にしながら、日々の授業の一環として、共修学修の仕組みを作り、英語を用いた学修活動を通して、遠隔国際交流を行う。

また、米国では、全体のわずか 3% の学生しか留学の経験がない。学生には生活や仕事、正課のカリキュラムなど、簡単に留学できない理由が多く存在する。そのため、COIL は、オンラインで学生の国際的な経験を積ませるための一つの手段となり得る。

COIL の目的は次の 2 つである。

①国内にしながら、SNS や ICT ツールを用いて海外大学の同世代 (ピア) とクラス単位で異文化交流が可能であること。

②COIL 実践を導入した授業を通して、学生の海外留学・派遣研修体験へのきっかけづくりや留学後の語学力のさらなる向上を行う学修・実践の場をより多く設けることができること。

現在、SUNY の 24 キャンパスが COIL を導入しており、コイルセンターでは、100~200 科目の授業支援を行っている。この他、海外に Global Partner Network を結んでいる大学が 22 大学あり、それぞれの大学が授業を提供している。

#### 4.3 ラーニング・コミュニティ

学生たちは、Facebook などの SNS や、Skype などのオンライン会議ソフトを駆使しながら、国境をまたいだ他大学の学生たちとのグループワークやディスカッションを通して、文化やコミュニケーション手法の違いなどを肌で感じながら国際感覚を磨いていく。

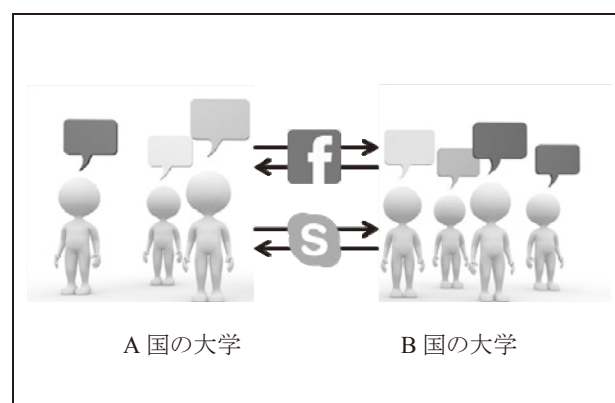


図 4 学生同士の協働学修のイメージ

ここでは、SUNY とベラルーシの大学が共修を行った科目を紹介する。本科目は、映画制作を行う科目であり、先に SUNY の学生が 1 つの場面を制作し、インターネットにアップロードを行う。その後、次の場面をベラルーシの学生が制作をし、次に SUNY の学生が行うという流れを交互に続け、その間、制作に向けた互いの意図や技術をすり合わせていくという作業を行い、1 つの映画を完成させる。

もう一つの例は、まず自己紹介動画を作成して SNS にアップロードをして、互いを知ることから始める。その後、グループに分かれ、グローバルな課題について Skype などを活用して意見交換を行う。最終的には、議論を重ねた結果をレポートにまとめるという過程を積み重ねるものである。

最近では、オンラインでビジネスを進める企業も増えている。バーチャルチームを例に挙げると、1 つの大きなプロジェクトを完成させるため、米国チームが日中働き、夜に仕事を終えた頃、欧州チームが同じプロジェクトを引き継ぐ。欧州チームが仕事を終えた頃、アジアチームが起床してプロジェクトを引き継ぐ。こうすることによって効率よくプロジェクトを進めることができる。一方、

1つのプロジェクトに様々な文化背景を持った者が携わるため、誤解も生じやすい。つまり、ここには異文化理解を含めた高いコミュニケーション能力が必要となるのである。

授業をバーチャルチームの方法で行うことも可能であり、それらを通して、単に英語を学修するのではなく、英語をコミュニケーションツールとして活用する。また、テクノロジーを駆使して、実際に世界と交流をすることができるが、グローバル人材の育成に向けた一つ的手段となり得る。

一方で、時差や地理的距離がある学修者間には必ず、文化的誤解が生じる。時にそれらは学生の語学能力によって問題が生じる場合もあるが、多くの場合は、文化の違いによる問題である。その際、「他国のパートナーは自分のことを理解してくれない」と考えるのではなく、「何を、どうして理解してもらえなかったのか」ということを考えることで、異文化理解を通じた議論や学びが深まっていく。

#### 4.4 ティーチング・コミュニティ

COILで授業を行うには、COILが提供するパートナーリングオリエンテーションというトレーニングモジュールに参加しなければならない。それは、5週間のコースで、1週間に2~3時間のプログラムである。SUNYと他の大学から送られてきたパートナーを混ぜて30名以下の参加者で体験的モデリング (experiential modeling) と呼ばれる方法で学修者の視点に立ったトレーニングを経験する。

トレーニングは、時に対面で行うこともあるが、基本的にはオンラインで行っている。教員自身がCOILでの経験がどのようなものであるかを学修者の視点に立って体験するというものである。教員の中には、これまでにオンラインによる授業経験者やオンラインツールやアプリなどを使ったことがある者もいるが、多くの場合は未経験者である。

一方、誤った概念のもと行われているオンライン学修というものも存在している。それは、LMS (Learning Management System) や、CMS (Contents Management System) に教材をアップロードしているだけのものであったり、ファイルを保管する場

所を作るのみで終わっている場合がある。COILでは、学生や教員が相互作用を生み、協働することで、知識を創造すること、また、タスク中心のアプローチやオンラインで同期することや非同期であることから生まれる学修成果に重点を置いている。このことから効果的なオンライン学修のあり方を追求している。

さらにトレーニングでは、各科目の到達目標を明確にし、実際に教える際の準備を行う。最終的には科目紹介の動画を作成し、COILのサイトに掲載する。それによってパートナー探しを行うこともできる。

その後、各授業担当の教員は、世界各国の Global Partner Network 内で、コーディネーターを介して、授業科目一覧から授業を行う相手を探してマッチングを行う。設立当初は、SUNYのためにコイルセンターという機能であったため、SUNYとGlobal Partner Networkの大学間のコーディネートを行っていたが、現在は、Global Partner Networkの大学間でもマッチングを行っている。

マッチングを終えた科目間では、まずシラバス交換がなされ、互いの授業の到達目標、授業方法、概要、学生の属性などを知る。その後、共修を行う目的や方法、レベル (共修の頻度) を検討する。実際には、時差や学事歴も関係するため、別の時間に開講される (非同期) ことも多いが、同時間に授業を開講する (同期) こともある。

成績評価は、それぞれの科目独自の到達目標を設定し、評価を行う。それに加えて、COILで共修にすることによる新たな到達目標を設定し、評価を行う。特に、共修にする科目同士の担当教員同士が事前に話し合い、科目別ルーブリックを作成し、評価することが多い。ただし、異文化能力の開発 (intercultural competence development) を測定・評価することには、困難が生じる。それは、学生間の異文化能力に関する認知度や心地よさ、他の国の学生と学修することに対する考え方などに差があるからである。そのため、同じ科目であっても、総括的評価より、プロセスや学生の自己評価を重視するパフォーマンス評価が適している。その他、学生自身の学修や異文化体験を蓄積するポートフォリオを活用している。



これまで述べてきた通り、COIL では、留学できない学生に国際的な経験を与えることができることや、異文化理解を通じた高いコミュニケーション力の育成が可能である。一方、学生の国際化に比べ、教員や大学の国際化の意識が低いことや、コイルセンターとして、少ない資金でいかに発展させていくか、そのためには今後、新たな組織を立ち上げていくということも課題である。

## 5. まとめ

米国の大学を調査するたびに感心することがある。それは、大学の多様さである。今回も海を見下ろす丘の上に立つワグナー大学、ニューヨークのビル街の中にあるグッドマン・コミュニティカレッジ、そして、ITを駆使するニューヨーク州立大学のコイルセンターというように、日本での大学のイメージを大きく越える大学に驚きながら、教員や学生たちへの聞き取り調査を行った。

この中で共通していたのは、他の大学との差別化を如何に図るかという努力であり、学生を中心に据えたカリキュラム編成であった。まずは、ラーニング・コミュニティをどのように作るか、そして、それをどのように育てるかを第一にして、次にその支援に当たる教員団をどのように配置するかを考えていることであった。また、ラーニング・コミュニティを経験した者たちでその支援も行うという方針も徹底していた。

まず、日本の大学に移入したいのは、ラーニング・コミュニティというとらえ方である。学びは個人において成立するものであるが、それは学修者たち相互のやりとりによって深みを増す。それを実践していこうというのである。日本にも「学び合い」という言葉は、初等、中等教育で良く耳にするが、高等教育では耳慣れない。この言葉を大学教育の中で生かす工夫が必要ではなかろうか。さらに、日本の学校教育では、教授法は教員個人の財産とされるが、学修者の学びが深まるのであれば、教員同士お互いに情報交換することも必要になる。教員も学修者もお互いに学び合うことの意義をもう一度考えることが必要である。

## 注

1. 天野郁夫：大学の誕生（上）（下）、中央公論新社、2009.
2. 溝上慎一：アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換、東信堂、2014.
3. 山地弘起・橋本健夫編著：学生の納得感を高める大学授業、ナカニシヤ出版、2012.
4. ワグナー大学、グットマン・コミュニティカレッジの基本情報は、2016年1月現在の College Navigator 掲載情報による。
5. 山地弘起・劉 卿美・橋本優花里・川越明日香・橋本健夫：米国における教養教育改革の事例；ワグナー大学・イーロン大学、アルバーノ大学・IUPUI の訪問調査報告、長崎大学大学教育機能開発センター紀要、4：23-37、2013.
6. <http://wagner.edu/academics/undergraduate/fyp/fyp-courses/>

## 参考文献

- 1) SUNY COIL Center <http://coil.suny.edu/>
- 2) COIL Center (2015) Global Partner Network 2015 Membership Information Guide
- 3) 関西大学国際部  
<http://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/coil/>